

In collaborazione con

ROMA



TAVOLO TECNICO SUL BULLISMO E CYBERBULLISMO - ROMA CAPITALE

O.d.G. dell'Assemblea Capitolina n.393/31.7.23

Sperimentazione comunicazione circolare emotiva nelle scuole Primarie e Secondarie di I[^] grado

*GRUPPO DI LAVORO E PROGETTO SPERIMENTALE DI CONTRASTO AL
BULLISMO E AL CYBERBULLISMO D.G.C. n 511 del 30/12/2025*

Manuale formativo II[^] parte – Fase operativa
(da sottoporre dopo fase formativa)

Gruppo di lavoro multidisciplinare

- Coordinatore: Prof. Aldo Grauso
- Vice coordinatore: Prof. Stefano Armenia

- Componenti: Prof. Michele Negri , Prof.ssa Immacolata Missuri, Prof.ssa Oriana Incognito, Prof. Tommaso Fratini, Prof.ssa Valentina Lunardini , Dr. Marco Maiali, Dr.ssa Giulia Martella, Dr.ssa Roberta Cappelluti

Short bio del gruppo di lavoro:

Prof Aldo Grauso

Prof. Dr. Aldo Grauso

Professore a contratto Psicologia Sociale - CdS LM 57 - Università degli Studi IUL – Firenze, Direttore Scientifico Master II Devianza sociale e disagio giovanile - Università degli Studi Niccolò Cusano, Direttore Scientifico Master II Disturbi del Neurosviluppo in ottica BioPsicoSociale Università degli Studi Niccolò Cusano, Direttore Scientifico Master II I nuovi ausiliari del Giudice nel Diritto di famiglia secondo la Riforma Cartabia: Esperti di psicologia giuridica e dell'età evolutiva in materia di ascolto del minore e in caso di rifiuto genitoriale Università degli Studi Niccolò Cusano, CTU Tribunale Ordinario di Roma, CTU Tribunale dei Minorenni di Roma, Esperto in materia di ascolto del minore presso Tribunale Ordinario di Roma

Prof. Stefano Armenia

Professore Associato in Organizzazioni Aziendali e Analisi dei Sistemi Dinamici presso l'Università Telematica degli Studi di Firenze. Ha conseguito una laurea in Ingegneria Informatica, Automazione Industriale e Sistemi di Controllo, un Dottorato di Ricerca in Ingegneria Gestionale e un Master in Management e Amministrazione Aziendale.

Prof. Michele Negri

Professore Associato di Sociologia dei fenomeni politici presso l'Università Telematica degli Studi IUL. Ha ricoperto il ruolo di professore associato di Sociologia generale e di presidente del corso di laurea in Scienze politiche e delle relazioni internazionali presso l'Università degli studi della Tuscia. Ha svolto numerosi incarichi di docenza presso altri atenei, tra cui l'Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale e l'Università di Pisa

Prof.ssa Immacolata Missuri

Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Pedagogista e counselor supervisore, i suoi principali interessi di ricerca riguardano l'orientamento e la formazione professionale, il counseling comunicativo-relazionale, i nuovi modelli della comunicazione pedagogica nella società della globalizzazione

Prof.ssa Oriana Incognito

Ricercatrice e psicologa. Ha conseguito il Dottorato di ricerca presso l'Università degli studi di Firenze nel curriculum e SSD di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Ha conseguito il Master di Psicologia scolastica e psicopatologia dell'apprendimento presso l'Università degli studi di Firenze.

Prof. Tommaso Fratini

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università Telematica degli Studi IUL. Psicologo e dottore di ricerca in Psicologia all'Università di Bologna, è stato inoltre assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università di Firenze e ricercatore in Metodi e didattiche delle attività sportive presso la IUL.

Prof.ssa Valentina Lunardini

Psicologa, Esperta in psicologia infantile e in psicologia forense. Psicodiagnosta dell'età adulta e dell'età evolutiva. Professore di Disagio Giovanile, Devianza Sociale, Comportamenti a rischio Università degli Studi Niccolò Cusano. Docente Corso di Alta Formazione in Psicologia Giuridica e Psicodiagnostica Forense Unitelma Sapienza. Consulente Tecnico per la Procura della Repubblica di Latina. Curatore Speciale del Minore, Collaboratore docenza e supervisione a gruppi di lavoro sul tema dell'intelligenza emotiva, Università degli Studi IUL – Firenze

Dr. Marco Maiali

Psicologo, Psicoterapeuta, Psicodiagnosta. Professore di Psicologia dei Disturbi del Neurosviluppo Università degli Studi Niccolò Cusano; Docente di Psicologia clinica nel Corso di Scienze Umane agli studenti del corso di laurea di Scienze Ostetriche dell'Università di Tor Vergata, Collaboratore docenza e supervisione a gruppi di lavoro sul tema dell'intelligenza emotiva, Università degli Studi IUL – Firenze

Dr.ssa Giulia Martella

Biologa nutrizionista. Docente di Disturbi del comportamento alimentare Università degli Studi Niccolò Cusano. Collaboratore del Settore Giovanile Scolastico – FIGC, Collaboratore docenza e supervisione a gruppi di lavoro sul tema dell'intelligenza emotiva, Università degli Studi IUL – Firenze

Dr.ssa Roberta Cappelluti

Psicologa Clinica e specialista in Psicologia dello Sport. Membro tavolo tecnico di lavoro sull'alcol - Ministero della Salute. Membro tavolo tecnico sulla Psicologia - Ministero della Salute, Collaboratore docenza e supervisione a gruppi di lavoro sul tema dell'intelligenza emotiva, Università degli Studi IUL – Firenze

Il suddetto manuale è da intendersi successivo a quello inerente alla fase formativa per gli insegnanti. Obiettivo dello stesso è quello di fornire, terminata la fase di formazione specifica, delle linee guida o check - list, ai docenti nel “qui e ora” del progetto, come una sorta di restituzione immediata delle probabili risposte dei bambini e dei ragazzi, durante il decorso della sperimentazione.

E' quindi indispensabile avere contezza e memoria del precedente manuale formativo, in quanto quest'ultimo sarà di accompagnamento ai docenti e tecnici nella fase operativa del progetto (ottobre-dicembre 2024). Per rimarcare il collegamento diretto e sincronico tra i due manuali, in quello precedente per esempio a pag. 27 si evidenzia che *“nella fase successiva saranno presenti, all'interno di un secondo manuale (Manuale parte II[^]), indicazioni sulle modalità di raccolta dati al fine di raggiungere una valutazione complessiva”* ed a pag.32: *“Alla fine di ogni esercitazione, gli insegnanti sono invitati a trascrivere separatamente quanto accaduto, sia a livello descrittivo che a livello emotivo, in modo da valutarlo successivamente insieme all'equipe”*.

Ad ogni modo, per qualsiasi confronto specifico, si rinnova l'invito alla partecipazione agli incontri online di restituzione, svolti in modalità interattiva con l'equipe multidisciplinare che potrà essere contattata al seguente indirizzo: a.grauso@iuline.it.

CAPITOLO 1:

MONITORAGGIO CAMBIAMENTI SUGLI ALUNNI

1.1. Quali sono stati i cambiamenti dello stesso alunno nella scelta dell'immagine del cartellone aptico?

Questa esercitazione è utile come una sorta di prima mappatura emotiva grazie alla quale l'alunno manifesta l'espressione delle emozioni e dei bisogni relazionali attraverso il corpo, canale comunicativo elitario soprattutto per i bambini prescolari. Si raggiunge un risultato positivo se gli alunni sono in grado di saper scegliere una delle 4 iconografie presenti nel cartellone senza alcuna indecisione ma non in maniera casuale, bensì dietro ad una sintonizzazione sul proprio stato emotivo e sul proprio bisogno relazionale di quel determinato momento. Pertanto l'alunno dovrebbe scegliere, nel corso del tempo, tutte le diverse iconografie al fine di testimoniare la varietà delle emozioni e dei bisogni relazionali che un soggetto fisiologicamente prova all'interno della stessa giornata. Sarebbe auspicabile anche correlare la scelta dell'immagine con l'emozione espressamente verbalizzata all'interno della II^a esercitazione (*cfr. Appelli Speciali*) al fine di verificare la presenza di una continuità o discontinuità del proprio stato d'animo. In assenza di una correlazione tra le due esercitazioni, sarebbe auspicabile verbalizzare la mancata continuità tra i dati emersi nelle due valutazioni al fine di capirne le motivazioni ed aiutare il bambino ad una maggiore sintonizzazione nonché ad una maggiore espressione del proprio mondo interno.

1.2. Quali sono state le reazioni dei bambini di fronte al racconto personale di uno del gruppo classe?

Le esercitazioni preposte all'uso del linguaggio per la condivisione delle proprie emozioni all'interno di specifiche esperienze sono essenzialmente due: la III^a (*cfr. Emozioni a colori e a parole*) e la V^a esercitazione (*cfr. Scatola dei Pensieri*). Tali attività hanno un duplice scopo per l'insegnante:

- valutare la correlazione tra il racconto personale e l'emozione esperita dall'alunno al fine di rilevare, o meno, una certa padronanza sull'espressione emotiva;
- valutare le reazioni degli alunni uditori in modo da verificare la presenza di una co-partecipazione o di un evitamento/negazione dell'emozione esperita maggiormente dal racconto. Sarebbe auspicabile che l'insegnante verbalizzi, in maniera generica, le due diverse reazioni al fine di riflettere tutti insieme sulla variabilità delle espressioni emotive che, immaginandole lungo un continuum, vanno da una modalità di totale immedesimazione ad una modalità di totale evitamento/negazione. Si raggiunge un risultato positivo se tutti i

bambini mostrano una reazione di fronte al racconto personale di uno del gruppo senza l'intervento dell'insegnante e senza il bisogno di un aiuto esterno per far circolare le emozioni.

1.3. Il clima emotivo del gruppo classe si è modificato in termini di attivismo e di partecipazione?

Il clima emotivo all'interno del gruppo classe è un fattore significativamente importante non solo per le dinamiche gruppali ma anche per co-costruire un luogo sicuro per depositare il proprio mondo interno. Difatti, un ambiente accogliente e rassicurante permette ad un soggetto di elicitare i propri vissuti, i propri desideri e i propri stati emotivi con la sicurezza di non essere giudicati, derisi e/o ignorati. Sarebbe auspicabile osservare, nel corso della sperimentazione, un maggiore attivismo e partecipazione da parte degli alunni in modo da promuovere la comunicazione tra i membri del gruppo, stimolare le relazioni interpersonali e l'inclusione, facilitare l'espressione di idee e di emozioni attraverso un continuo confronto senza alcun tipo di giudizio e pre-giudizio, agevolare una maggiore alfabetizzazione emotiva. Nel caso in cui non si dovesse osservare un maggiore attivismo all'interno, ad esempio, dei circle time, l'insegnante dovrebbe lavorare anche all'interno delle stesse dinamiche gruppali al fine di sciogliere dei nodi relazionali inibitori di una circolarità emotiva.

1.4. Qual è il livello di consapevolezza emotiva? Gli alunni sanno riconoscere se verbalizzano di più le emozioni, si interessano delle emozioni degli altri?

La consapevolezza emotiva è un costrutto clinico che racchiude in sé diversi significati ovvero la capacità di comprendere e di utilizzare un vocabolario adeguato all'espressione di emozioni e stati d'animo; la capacità di riconoscere e interpretare sentimenti e punti di vista propri e altrui; la promozione di empatia, considerazione e rispetto per gli altri; la capacità di riconoscere e capire in che modo il proprio comportamento ha influenza sugli altri. Tale costrutto si evidenzia maggiormente proprio con la V^a esercitazione (*cfr. Scatole dei Pensieri*) in cui ogni alunno sarà invitato a confrontarsi sull'evento descritto e a rispecchiarsi nelle emozioni rappresentate, una volta decodificate. Difatti, l'obiettivo dell'esercitazione mira a contestualizzare gli stati emotivi proprio a partire dalla descrizione delle situazioni nelle quali si possono generare. Cercando di immedesimarsi nel protagonista, si invita l'alunno a fantasticare sull'espressione emotiva sul suo viso in modo da "giocare" attraverso una rappresentabilità ed una variabilità visiva a seconda dell'emozione rappresentata. In una fase successiva, si chiederà di immaginare in che modo lo stato

emotivo del protagonista potrebbe influenzare le dinamiche relazionali con gli altri soggetti, ove presenti, e in che modo potrebbe interferire con le loro azioni successive.

Si raggiunge un risultato positivo se l'esercitazione sarà caratterizzata da una progressiva circolarità ideativa ed emotiva in cui tutti i partecipanti si sentiranno liberi di esporsi e di narrarsi anche senza un sostegno ed un supporto dell'insegnante. L'espressione ideativa ed emotiva dovrebbe essere consequenziale alla capacità di decodificare l'emotività celata nel racconto, al desiderio di condividere le proprie emozioni, al bisogno di sapersi immedesimare con lo stato emotivo del protagonista e all'opportunità di fantasticare sulle azioni-reazioni dei soggetti coinvolti proprio in base quanto esperito.

1.5. Ci sono state verbalizzazioni intime sul rapporto con la famiglia e i pari?

Alla luce dell'opportunità di co-costruire un ambiente accogliente e rassicurante, è possibile che all'interno delle III^a (cfr. *Emozioni a colori e a parole*) e V^a esercitazione (cfr. *Scatole dei Pensieri*) siano presenti verbalizzazioni intime sul rapporto con la propria famiglia e/o con il proprio gruppo di amici esterni al gruppo classe. Difatti, se ciò dovesse accadere dovrebbe essere interpretato come un risultato significativamente positivo non solo per la spontaneità dell'alunno e per la fiducia risposta nel gruppo classe ma anche per la buona capacità di comparazione e di valutazione data la spinta a mettersi in gioco in prima persona parlando di eventi esperiti personalmente e contestualmente. Tali verbalizzazioni aumenteranno maggiormente il clima emotivo e rinforzeranno le dinamiche gruppalì all'interno della classe. A seconda del racconto narrato, sarà compito dell'insegnante decidere la modalità di intervento e di sostegno in modo da rimandare all'alunno la sensazione di non essere solo e di non avere solo ed esclusivamente una chiave di lettura dell'evento.

1.6. Quanti bambini rimangono soli in classe durante le ricreazioni senza partecipare alla socializzazione del gruppo classe in cortile o nei corridoi?

Sarebbe auspicabile osservare, lungo tutta la sperimentazione, un maggiore affiatamento all'interno del gruppo e, quindi, una maggiore inclusione di tutti gli alunni soprattutto nei momenti ricreativi sia all'interno che all'esterno della scuola. Difatti, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva facilita il dialogo con gli altri e, al contempo, rafforza la consapevolezza delle proprie emozioni, agevolando l'elaborazione sia nei bambini che negli adolescenti degli impulsi che spingono alla messa in atto di comportamenti tendenzialmente distruttivi o autodistruttivi. Pertanto, nel caso in cui si dovessero osservare alcuni alunni rimanere soli in classe durante la ricreazione, l'insegnante dovrebbe intervenire utilizzando l'episodio osservato proprio all'interno delle esercitazioni al fine di

promuovere una disamina su quanto accaduto mettendo in luce le emozioni, le motivazioni sottostanti all'esclusione e all'auto esclusione e alle relative conseguenze.

1.7. Quanti alunni collegano le proprie emozioni al cibo? Mangiando di più oppure meno.

Il legame tra alimentazione ed emozioni è molto forte, specialmente nel periodo di crescita. Fame e sazietà sono stimoli biologici che ogni individuo possiede naturalmente ma non sempre si mangia per fame. Situazioni di stress, ansia, tristezza, possono influenzare negativamente il comportamento alimentare dei ragazzi, portandoli in base alla predisposizione caratteriale a mangiare di più o di meno per “placare” il proprio disagio emotivo. Più il fenomeno è accentuato (l'alunno sente lo stomaco chiuso oppure mangia per sentirsi meglio) maggiore è la probabilità che l'individuo non abbia i giusti strumenti per capire l'importanza del cibo e per gestire le proprie difficoltà emotive. Indagare sull'incidenza di queste difficoltà può aiutare a capire come questo progetto sia di aiuto ai ragazzi.

1.8. Gli alunni consumano maggiormente merende preparate in casa oppure confezionate?

Quanti hanno vergogna di portare la merenda da casa?

Il momento della ricreazione è un momento importante di socializzazione in cui i ragazzi si mettono a confronto con i loro compagni. Chiaramente è compreso anche l'aspetto alimentazione. I ragazzi mettono a confronto la propria merenda con quella degli altri e paradossalmente portare da casa un panino, piuttosto che un frutto, piuttosto che uno yogurt può essere motivo di derisione, nonostante siano delle merende migliori da un punto di vista nutrizionale. Al giorno d'oggi infatti il consumo di prodotti confezionati (es. patatine, merendine, ecc) e bibite zuccherate (succhi di frutta, CocaCola, ecc) è largamente diffuso tra gli adolescenti e purtroppo risulta associato ad un aumento dell'incidenza di sovrappeso e obesità. Ecco perché bisogna educare gli alunni a ridurre il consumo di tali prodotti, mettendo in luce le proprietà benefiche dei prodotti preparati a casa.

1.9. Gli alunni danno importanza alla loro immagine corporea? Hanno uno stereotipo da emulare?

L'infanzia e l'adolescenza rappresentano delle fasi di profondo cambiamento fisico, tanto per le ragazze quanto per i ragazzi. Cambiamento legato alla crescita, ma che è profondamente influenzato anche dallo stile alimentare. Il confronto con i coetanei anche qui spinge necessariamente il soggetto ad evidenziare le differenze esistenti soprattutto a livello fisico. L'avvento dei social media e mass media purtroppo ha intensificato l'importanza che si dà all'immagine corporea, facendo passare il messaggio (chiaramente errato) che avere una forma fisica impeccabile, magra e

muscolosa sia sinonimo di salute ed anche un mezzo per l'accettazione sociale. Ribadire agli alunni che l'immagine corporea non determina l'importanza di una persona può essere di grande aiuto a superare le insicurezze legate alle fasi di crescita, che rappresentano spesso terreno fertile per l'insorgenza dei disturbi del comportamento alimentare (DCA) in soggetti con bassa autostima

1.10. Ci sono state maggiori difficoltà nell'esternazione delle emozioni positive o delle emozioni negative?

La capacità di esternare le emozioni si acquisisce nel corso dello sviluppo, ma molto di frequente si riscontrano diverse problematiche nella comunicazione ed espressione degli stati emotivi interni. Di norma tali difficoltà sono maggiormente riscontrabili in riferimento all'esternazione delle emozioni definite come negative, che tecnicamente presentano una valenza negativa, ovvero soggettivamente vissute dalla persona in modo negativo e spiacevole. Le emozioni a valenza negativa possono essere ad esempio l'ansia, la tristezza, la rabbia, la colpa, il disgusto. Non sono necessariamente dannose e assolvono a specifiche funzioni nel regolare il nostro stare nel mondo. Tuttavia, se eccessivamente protratte nella loro durata oppure se sostenute da credenze irrazionali, eccessive e disfunzionali, possono correlarsi a esiti negativi a livello comportamentale e di benessere soggettivo.

Le emozioni negative fanno parte dell'esperienza umana e sarebbe irrealistico oltre che disadattivo avere la pretesa di eliminarle, risulta quindi fondamentale riuscire a costruire una competenza nella comunicazione, espressione e gestione delle stesse.

1.11. In linea generale, c'è stato un continuum da parte del singolo alunno nell'esecuzione delle diverse esercitazioni?

La scelta delle diverse esercitazioni presenti in questo protocollo, si fonda sull'obiettivo di esplorare ed analizzare diverse esperienze e vissuti emotivi che i ragazzi possono sentire ed attraversare. La complessità e la varietà dei molteplici stati emotivi, spesso può comportare una mancanza di un continuum nel singolo alunno nell'esecuzione delle diverse esercitazioni, poiché essendo strutturate e composte in maniera differente stimolano e scandagliano dimensioni emotive più o meno intense che possono essere vissute dagli alunni nelle modalità più disparate, quindi un approccio diverso alle molteplici esercitazioni anche nel singolo alunno è del tutto possibile e abbastanza frequente.

1.12. Qual è stata l'esercitazione che ha coinvolto maggiormente agli alunni a livello emotivo?

Riuscire ad individuare quale tipo di esercitazione ha coinvolto maggiormente ogni singolo alunno a livello emotivo ci fornisce preziosi dati riguardo alla capacità del singolo ragazzo di percepire,

sentire, gestire, modulare ed esprimere le diverse emozioni in una modalità più o meno adeguata al contesto in cui si trova. Inoltre queste informazioni possono permettere di formulare ipotesi rispetto a quale area emotiva ogni singolo ragazzo può mostrare una più marcata fragilità, per poi poter intervenire con l'intento di costruire una maggiore capacità di regolazione emotiva.

1.13. Ci sono state maggiori difficoltà nella stimolazione delle emozioni positive o negative?

Bisogna partire dal presupposto che molti ragazzi, così come anche molti adulti possono presentare una difficoltà generalizzata nella stimolazione delle emozioni siano esse di valenza positiva che di valenza negativa. Significativo però, è sottolineare che la stimolazione delle emozioni negative molto spesso risulta più complessa poiché entra in gioco il peso e la qualità del contesto in cui i ragazzi si trovano a crescere. Questo tipo di discorso prende in considerazione due livelli: il primo, a più ampio respiro, prende in considerazione l'influenza della società e della cultura odierna, dove di frequente, l'espressione delle emozioni negative viene spesso censurata; in un secondo livello va preso in considerazione il contesto familiare: quanto all'interno della famiglia si può comunicare e parlare di quelle emozioni definite come negative? L'espressione di queste ultime viene tollerato o punito? Tutti questi fattori possono far propendere verso una posizione che afferma che più probabilmente i ragazzi possono incontrare maggiori difficoltà nella stimolazione delle emozioni a valenza negativa più che a quella positiva.

1.14. Qual è stata l'esercitazione maggiormente difficile per gli alunni a livello emotivo?

Come detto in precedenza, riuscire ad identificare quale esercitazione è maggiormente difficile per gli alunni a livello emotivo, permette di avere dei dati che ci permettono, insieme ad altre variabili, di riuscire a determinare l'intelligenza emotiva di singolo alunno. Il concetto di Intelligenza emotiva è stato ripreso da Daniel Goleman il quale, nel 1995, lo rese popolare con la seguente definizione:

“La capacità di motivare sé stessi, persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo, evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare”.

Secondo il modello sviluppato da Goleman, le componenti dell'Intelligenza Emotiva sono:

1. conoscenza delle proprie emozioni (consapevolezza di sé), ossia la capacità di riconoscere un'emozione nel momento in cui si presenta;
2. controllo delle emozioni (autoregolazione), ossia la capacità di controllare i sentimenti e le emozioni in modo che siano appropriati;
3. gestione delle relazioni (abilità sociale), ossia le abilità che aumentano la capacità di leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali;

4. motivazione di sé stessi, ossia la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo;
5. riconoscimento delle emozioni altrui (empatia), ossia la capacità di leggere le emozioni degli altri ed entrare in sintonia con esse, e in questo sta la principale *differenza tra intelligenza emotiva ed empatia*.

1.15. Ci sono stati degli alunni molto inibiti e coartati che hanno molto faticato a coinvolgersi nelle esercitazioni?

Nello svolgimento delle diverse esercitazioni, potrebbe capitare di incontrare situazioni in cui diversi alunni possono mostrarsi molto inibiti e coartati durante le esercitazioni proposte. Tali attività mirano a stimolare e a contattare stati emotivi di diversa natura, che non sempre per tutti i ragazzi è facile affrontare e tollerare. La presenza di una significativa coartazione ed inibizione da parte di alcuni alunni, può essere un segnale di potenziali problematiche legate alla regolazione delle emozioni, che a volte possono essere vissute come pericolose o come estremamente dannose. Strutturando e costruendo una buona capacità di regolazione e modulazione delle emozioni, i ragazzi acquisirebbero un'abilità fondamentale per lo sviluppo e per il loro benessere psicofisico.

1.16. Qual è stata l'emozione maggiormente riconoscibile e maggiormente difficile da riconoscere ed esternalizzare?

La capacità di riconoscere le emozioni e di esternalizzare dipende, a livello fisiologico, da come il cervello interpreta e classifica le sensazioni che riceve dal corpo (enterocezione) sia da come interpreta l'input sensoriale che riceve dall'ambiente. Un corollario molto interessante di tale teoria è che il benessere psicofisico ed emotivo è maggiore se abbiamo un ampio repertorio di concettualizzazioni e sfumature emotive a nostra disposizione tra cui scegliere ("granularità emotiva") per comprendere quale emozione stiamo provando, qual è la situazione contestuale e quali sono le emozioni che provano gli altri. Questo implica l'importanza di raffinare la nostra consapevolezza emotiva, non solo a livello fisiologico ma anche tramite l'educazione emotiva, perché è soltanto attraverso di essa che possiamo realmente orientare in modo consapevole e presente il nostro comportamento. Non si tratta di esercitare un controllo sulle emozioni, al contrario si tratta di conoscerle in profondità, entrando in contatto con le stesse, conoscerle, modularle ed infine riuscire ad esternalizzarle.

1.17. Ci sono state occasioni in cui è stato necessario sospendere le esercitazioni per la presenza di una disorganizzazione emotiva/motoria del gruppo classe o di un singolo alunno?

La scelta delle diverse esercitazioni presenti in questo protocollo, si fonda sull'obiettivo di esplorare ed analizzare diverse esperienze e vissuti emotivi che i ragazzi possono sentire ed attraversare. Tali vissuti emotivi, possono generare diverse reazioni, e può capitare di trovarsi di fronte a situazioni che vengono definite di disregolazione emotiva, dove viene meno, da parte di alcuni ragazzi, la capacità di regolare le emozioni, organizzare l'esperienza e le risposte comportamentali; le emozioni vengono vissute in modo eccessivo, con livelli di attivazione al di sopra dei limiti ("iperarousal", con attivazione del sistema ortosimpatico) oppure al di sotto dei limiti ("ipoarousal", con attivazione del sistema parasimpatico).

Una situazione caratterizzata dalla presenza di iperarousal si può manifestare anche tramite una forte e disorganizzata attività motoria, come ad esempio in un impulso a correre, a volersene andare, ad attaccare verbalmente; può dar luogo ad inquietudine, tremore, tensione, difficoltà a concentrarsi; possono manifestarsi anche paura, rabbia e panico.

Un livello di attivazione emotivo e fisiologico adeguato garantisce ai ragazzi le condizioni ottimali per un buon funzionamento generale e per l'ingaggio sociale.

1.18. C'è stato un tema ricorrente che gli alunni delle scuole primarie hanno rappresentato graficamente nell'esercitazione "emozioni a colori e a parole?"

Diversi studi scientifici hanno evidenziato e dimostrato come il nostro umore e il nostro comportamento possano essere influenzati dai colori. Perché accade questo? Perché il nostro cervello si attiva in maniera diversa rispetto ad alcuni colori e a seconda dei colori di cui ci circondiamo e su cui ci concentriamo. Ogni colore, infatti, richiama delle sensazioni nel nostro cervello: la scelta di usarne uno piuttosto che un altro cambia completamente la percezione che abbiamo di ciò che ci circonda e di ciò su cui abbiamo posato la nostra attenzione.

Per capire come i colori sono in grado di influenzare le scelte e le nostre emozioni, basti pensare a come alcuni di noi, quando sono di umore cupo o sono impegnati in pensieri, problemi e riflessioni, senza accorgersene virano verso abiti di colore più scuro, ad esempio il nero o il grigio. Ma è anche vero il contrario: i colori di cui ci circondiamo e che indossiamo, o su cui facciamo attenzione, cambiano il nostro umore, la nostra motivazione e la nostra percezione di noi stessi, e vanno ad intrecciarsi indissolubilmente con la nostra personalità in un circolo vizioso o virtuoso che cambia

continuamente il modo in cui ci sentiamo e in cui percepiamo noi stessi. Prendendo come riferimento teorico il test dei Lüscher, il significato dei vari colori è il seguente:

Grigio

E' neutro, quindi è una zona di confine tra le nostre polarità, per esempio tra introversione ed estroversione, tra tensione e rilassamento.

Scegliere il grigio potrebbe significare il bisogno di separazioni nette, poca voglia di proteggersi dalle influenze esterne ma anche poco desiderio di partecipare e lasciarsi coinvolgere. Insomma a volte partecipare da lontano, mettersi a lato.

Blu

Rappresenta fortemente il bisogno di tranquillità e soddisfazione, pace e armonia, sicurezza e liberazione dalle tensioni. Non solo per noi stessi, ma anche per le persone care, verso cui proviamo sentimenti profondi. E poi l'apertura a sperimentare esperienze energetiche, meditative, in cui contempliamo il bello, come fosse il mare calmo e silenzioso.

Verde

Psicologicamente il verde rappresenta tensione verso l'alto e tenacia, perché esprime costanza, resilienza e desiderio di autoaffermazione. Il che deve avvenire con la crescita della stima e sicurezza di sé. Quindi può rappresentare anche fierezza, potere e superiorità: sentirsi in grado di affrontare gli eventi della vita.

Rosso

Il rosso esprime la forza vitale, il desiderio (anche di successo), la forza di volontà per fare cambiamenti e produrre cose nuove.

Giallo

Rappresenta rilassatezza e liberazione dai problemi. Ciò deriva dal senso di potere ma anche dalle incertezze, dall'avere tante attività senza mai portarne a termine. La scelta di questo colore indica possesso, ambizione, desiderio di speranza, attesa della felicità, tensione verso il futuro, voglia di cambiamento e di vivere altre esperienze.

Violetto

Fa pensare alla realizzazione di sogni, che diventano realtà, e a desideri che vengono soddisfatti.

Le persone che lo scelgono hanno un carattere fantasioso, vorrebbero avere rapporti magici, ma anche con comprensione intuitiva e sensibile.

Questo talvolta può derivare anche nel desiderio di evitare le responsabilità, viste come troppo grandi, e in un certo grado di incoscienza e irrazionalità.

Marrone

Rappresenta benessere, liberazione dallo sconforto e dall'insicurezza, il desiderio di essere liberi dalla malattia e dai problemi. Ma anche bisogno di sicurezza e desiderio di risolvere situazioni spiacevoli.

Nero

È la negazione, il “no”, ed è simbolo di fine, conclusione. Indica atteggiamenti estremisti, rinuncia, abbandono, rifiuto di una situazione che proprio non ci piace.

1.19. C'è stato un tema ricorrente che gli alunni delle scuole secondarie di primo grado hanno verbalizzato nei loro racconti nell'esercitazione “che emozione”?

In tale esercitazione, è possibile indagare il livello di empatia dei ragazzi; il termine empatia deriva dal greco, en-pathos “sentire dentro”, e consiste nel riconoscere le emozioni degli altri come se fossero proprie, calandosi nella realtà altrui per comprenderne punti di vista, pensieri, sentimenti, emozioni. L'empatia è la capacità di “mettersi nei panni dell'altro” percependo, in questo modo, emozioni e pensieri. È l'abilità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, essere non giudicanti, comprendere i sentimenti altrui mantenendoli però distinti dai propri (Morelli e Poli, 2020).

Si tratta di un'abilità sociale di fondamentale importanza e rappresenta uno degli strumenti di base di una comunicazione interpersonale efficace e gratificante. Nelle relazioni interpersonali l'empatia è una delle principali porte d'accesso agli stati d'animo e in generale al mondo dell'altro. Grazie ad essa si può non solo afferrare il senso di ciò che asserisce l'interlocutore, ma cogliere anche il significato più recondito psico-emotivo. Questo ci consente di espandere la valenza del messaggio, cogliendo elementi che spesso vanno al di là del contenuto semantico della frase, esplicitandone la metacomunicazione, cioè quella parte veramente significativa del messaggio, espressa dal linguaggio del corpo, che è possibile decodificare proprio grazie all'ascolto empatico.

CAPITOLO 2:

MONITORAGGIO CAMBIAMENTI SUGLI INSEGNANTI

2.1. L'insegnante è stato in grado di parlare di sé ed emozionarsi? Ha avuto una difficoltà?

Quanto i bambini si sono affidati del contesto? Con chi hanno interagito maggiormente (cfr. insegnante e/o pari)?

Uno dei modi per instaurare un clima di serenità è l'uso dei nostri neuroni specchio – ovvero quelli responsabili del processo empatico (quel che accade dentro di noi quando riusciamo a immedesimarci nell'altro e quasi a sentire quel che prova). L'ascolto empatico (dato dalla volontà di comprendere sia le parole che i sentimenti dell'interlocutore) è una delle caratteristiche che devono caratterizzare l'insegnante moderno, soprattutto di sostegno. Esso infatti permette di dar vita alle tre componenti fondamentali della capacità empatica, ovvero:

* empatia cognitiva (intuire quello che l'altra persona pensa e comprendere a fondo il suo punto di vista – senza però badare particolarmente alle sue emozioni);

* empatia affettiva (vivere le stesse emozioni dell'altro);

* preoccupazione empatica (autentica compassione e desiderio di prodigarsi per l'altro in modo da contribuire al suo benessere).

2.2. L'insegnante designato quanto e come ha raccontato qualcosa di sé durante i momenti di circle time e che tipo di reazione ha suscitato nei bambini /ragazzi?

L'insegnante affettivo è colui/colei che, nell'azione educativa, sceglie di percorrere la via del dialogo, della reciprocità e dell'integrazione comunicativa. Sceglie questo atteggiamento per sviluppare nel discente le abilità emozionali (quelle di cui parla Daniel Goleman nel suo libro "Intelligenza emotiva"): autoconsapevolezza, capacità di esprimere e di controllare i sentimenti, gli impulsi, la tensione e l'ansia.

Un apprendimento efficace ha infatti bisogno di una componente relazionale, nonché di fiducia nel rapporto tra alunno e docente: quest'ultimo si pone distante da autoritarismo ma anche permissivismo, proponendosi come guida autorevole ma non autoritaria. L'insegnante affettivo parla spesso della sua vita extrascolastica, raccontando eventi di vita vissuta in famiglia all'interno del suo ruolo di mamma e/o di figlia.

Per far ciò, tuttavia, l'insegnante ha bisogno di mettere in atto un ascolto attivo dei ragazzi, che permetta di comprendere anche le dinamiche di gruppo che nascono in classe e quelle individuali, introspettive.

2.3. Gli altri insegnanti della classe hanno manifestato interesse per la sperimentazione confrontandosi con l'insegnante designato e /o con il gruppo classe?

Condividere con gli altri insegnanti, estranei al progetto, è molto funzionale per l'insegnante designato che per il gruppo classe perché farebbe risaltare l'empatia in tutto il corpo docente che sarebbe percepito per i ragazzi come un'unità multidisciplinare. Questo potrebbe favorire la modulazione dello stesso protocollo emotivo o quanto meno di similari modalità relazionali degli altri insegnanti verso la stessa classe.

2.4. C'è stata condivisione sul progetto dell'insegnante di sostegno e dell'OEPAC, ove presenti nella classe?

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un punto di forza della Scuola italiana, che vuole essere una comunità accogliente, nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale. Ovviamente sarebbe opportuno integrare emotivamente nel progetto le figure che lavorano con i discenti in condizione di disabilità, ovvero l'insegnante di sostegno e l'operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione (OEPAC). L'insegnante di sostegno, oggi, viene ad assumere compiti nuovi, più specifici ed impegnativi, in quanto non è solo di sostegno al disabile ma lo è di tutto il gruppo – classe, contribuendo ad un'armonica integrazione e collaborazione reciproca. L'approccio biopsicosociale, centrato sulla persona, non pretende di imporre grandi sistemi teorici, ma semplicemente di proporre la crescita e la maturazione del singolo e dei gruppi attraverso una modificazione costruttiva ed evolutiva dei rapporti interpersonali, basata sulla partecipazione affettiva (empatia), sull'abbandono dei ruoli stereotipati e sulla responsabilizzazione di ciascuno.

Genuinità, accettazione incondizionata ed empatia rappresentano alcuni tra i tratti più salienti della personalità dell'insegnante di sostegno e dell'OEPAC.

2.5. Gli altri insegnanti della classe hanno esortato gli alunni a consumare meno alimenti confezionati?

Diffondere il concetto di qualità nutrizionale è importante per far capire agli alunni che alcuni alimenti sono da evitare perché non apportano nutrimento all'organismo, bensì nel lungo periodo possono portare ad un peggioramento della condizione di salute. Nel caso di alimenti ricchi in zuccheri, grassi e/o sale si vengono a creare delle condizioni di vera e propria "dipendenza". Per tale motivo è importante che gli insegnanti sottolineino l'importanza di consumare prodotti di preparazione casalinga e ridurre il più possibile il consumo di quelli industriali, perché aiutano in modo migliore lo sviluppo cognitivo degli alunni. Quando si acquistano prodotti confezionati sarebbero da preferire quelli con un contenuto di zuccheri <5 g, un contenuto di sale <1 g e un contenuto di grassi <4 g (di cui saturi <1,5g).

2.6. Gli insegnanti hanno ricevuto domande riguardanti gli alimenti o l'aspetto corporeo?

Sensibilizzare i ragazzi sul tema della nutrizione e di come essa si ripercuota sulla salute dell'organismo può aiutarli a modificare le proprie abitudini alimentari in modo più facile rispetto agli adulti. Un aumento di domande rivolte all'insegnante riguardo il tema alimentare e dell'aspetto fisico può essere interpretato come un ottimo segnale perché indice di maggior consapevolezza e autovalutazione dell'individuo. L'insegnante dovrebbe sfruttare la curiosità o l'incertezza del singolo per ribadire il concetto che fare attenzione all'alimentazione non è finalizzato al miglioramento dell'immagine corporea ma essenzialmente per le proprietà benefiche/nocive che gli alimenti hanno sul nostro corpo. Quanto più spesso vengono rivolte agli insegnanti domande riguardanti questi temi maggiore sarà la possibilità di chiarire dubbi e/o rassicurare gli alunni, soprattutto quelli più timidi ed introversi. Inoltre rafforzerà il legame di fiducia tra insegnante ed alunno.

dell'atleta.

CAPITOLO 3:

MONITORAGGIO CAMBIAMENTI SULLE FAMIGLIE (SCUOLA)

3.1. Quante e quali richieste di feedback sono state ricevute da parte delle famiglie sulla sperimentazione del progetto e sull’atteggiamento del proprio figlio?

Le innovazioni introdotte nella scuola hanno rafforzato sempre più il ruolo propositivo delle famiglie nella formulazione di proposte, nelle scelte di talune attività formative e in altri aspetti che riguardano i percorsi educativi. Oggi possiamo ben affermare che il protagonismo attivo delle famiglie è ormai un dato acquisito, essendo definitivamente riconosciuto dalle politiche scolastiche ed entrato nell’apparato concettuale della cultura delle scuole. Per creare un’alleanza bisogna credere che i bambini non devono essere scissi tra il sistema scuola e il sistema famiglia. Sarebbe consigliato all’insegnante designato di aprire un dialogo con le famiglie prima di iniziare ad affrontare i temi emotivi a scuola, e dire ai genitori: “i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze ci fanno queste domande, per dare loro una comprensione esaustiva avrei bisogno che anche voi a casa cercate di creare uno spazio di riflessione”.

Dobbiamo rendere consapevoli le famiglie che il silenzio degli adulti è molto pericoloso. Sarebbe funzionale far riflettere i genitori con un esempio: ma se vostro figlio o figlia chiedesse di andare in alto mare senza saper nuotare, o di guidare un motorino senza casco, cosa direste? Allora perché non affrontare cose così importanti della vita dei figli e delle figlie come l’emotività? Appare altamente consigliato “*portare la famiglia nella scuola*” non solo astrattamente ma anche concretamente. Per esempio potrebbe essere funzionale ed emotivamente impattante è un circle time dei genitori, alla presenza dei discenti, dove ognuno racconta qualcosa di se (raccontare lavoro, hobbies, passioni) descrivendo magari anche come è il figlio a casa e come si auto percepisce la propria genitorialità (autoritaria, democratica, tollerante)

3.2. Quanta collaborazione c’è stata tra le famiglie e l’insegnante dopo il feedback ricevuto?

Come si è modificato il rapporto tra la famiglia e la vita scolastica del figlio? Quante richieste di informazioni sulla vita socio relazionale del proprio figlio si sono succedute nel corso della sperimentazione? Fuori dalla scuola, è venuto maggiormente il genitore che quasi mai veniva a prendere o accompagnare il proprio figlio? E ai colloqui si sono visti dei cambiamenti di presenza genitoriale? Queste sono tutte micro – trasformazioni di un sistema autopoietico, un sistema che ridefinisce continuamente se stesso e si sostiene e riproduce dal proprio interno. Si fa notare quindi che non solo la richiesta di colloqui o comunicazioni elettroniche sono indice di maggiore o minore collaborazione tra genitori e scuola, ma anzi molto spesso sono propri tanti piccoli segni che si

trasformano in un segnale di cambiamento. Alla base di una proficua collaborazione, è necessaria la fiducia reciproca. È l'obiettivo principale da raggiungere. Ma è, insieme, il punto di partenza. “Se per un insegnante è difficile comunicare alla famiglia un problema significa che non è stato costruito nulla prima. La fiducia è la premessa a tutto il resto, è il fondamento. Attenzione però a non coinvolgere soltanto i genitori più istruiti: uno dei problemi più attuali è proprio la difficoltà di colmare il gap tra queste famiglie e quelle definite hard to reach, difficili da raggiungere per la scarsità di strumenti conoscitivi in loro possesso.